

УДК 925 : 159.923

**Е. З. Івашкевич**

## **СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ ПРОЦЕДУР**

*У статті запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну. Наголошено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях, деталізовано зміст цих рівнів. У статті зазначено, що мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Визначено сутність і зміст емпатійної складової соціального інтелекту педагога. Зазначено, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної. Описані можливості та результати використання вербальних вимірювальних процедур для діагностики рівня розвитку соціального інтелекту педагога.*

**Ключові слова:** інтелект, соціальний інтелект, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту, вербальні вимірювальні процедури.

*В статье предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях, детали-*

зировано содержание этих уровней. В статье подчёркивается, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как субъекта этих событий. Определены сущность и содержание эмпатийной составляющей социального интеллекта педагога. Отмечено, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения выбирает педагог в качестве приоритетной. Описаны возможности и результаты использования вербальных измерительных процедур для диагностики уровня развития социального интеллекта педагога.

**Ключевые слова:** интеллект, социальный интеллект, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта, вербальные измерительные процедуры.

*In the article the author's conception of social intellect of the teacher is proposed. It shows that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The content of these levels was detailed. The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were also described. Emphatic component of social intellect is largely dependent on the shape of the behavior the person chooses as a priority one. In the article the features and results of verbal measurement procedures to diagnose the level of social intellect of a teacher are described.*

**Keywords:** intellect, social intellect, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect, verbal measurement procedures.

**Постановка проблеми.** За останні десятиліття формування та виховання особистості постає важливим суспільним завданням. У зв'язку з цим неабиякої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностей освіти, а також саморозвиток інтелекту педагога в майбутньому житті та

професійній діяльності. У змінених умовах виявляється затребуваним інтелект, а особливо соціальний інтелект. Здатність педагога впливати на інших людей, фасилітувати розвиток духовних сил і здібностей (соціального потенціалу учня) не може реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі зазначається, що соціальний інтелект є базовою особистісною здатністю, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, а також психомоторних якостей індивіда, процесів саморегуляції його діяльності тощо. Вчені зазначають, що структура соціального інтелекту має чотири складові, такі як: комунікативний потенціал, характеристики самосвідомості, соціальна перцепція та енергетичні характеристики особистості:

1. Комунікативний потенціал – комплекс комунікативних якостей та властивостей, що полегшують чи ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як гнучкість, контактність і комунікативна сумісність.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, прихованих потягів, відкритість до нових ідей.

3. Соціальна перцепція – високий рівень розвитку соціального мислення, соціальної уяви, здатності до розуміння і моделювання соціальних явищ, до розуміння суб'єктів соціальної комунікації.

4. Енергетичні характеристики особистості – психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснаженість [1, с. 451-454]. Таким чином, у структурі соціального інтелекту велику роль відіграють здатності, що входять до структури комунікативного потенціалу, а також особливості міжособистісної взаємодії. Тому людина, яка має сформованість соціального інтелекту на низькому рівні, не вміє позитивно розв'язувати ситуації міжособистісної взаємодії, нерідко опиняється у конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу, погано розуміє людей. Високий рівень розвитку соціального інтелекту, з точки зору В. М. Куніциної, свідчить про неабияку соціально-психологічну адаптацію людини до зовнішніх умов оточуючого середовища, що виявляється в здатності здійснювати позитивний вплив на інших [1, с. 458].

Окреслені характеристики зумовлюють прогнозування людиною розвитку міжособистісних ситуацій, здатність до інтерпретації нею почутої чи побаченої інформації та поведінки інших, готовність до ефективної соціальної взаємодії і прийняття рішень. Таким чином, соціальний інтелект вміщує індивідуальні задатки, здібності, властивості, що фасилітують набуття індивідом особистісного досвіду, умінь і навичок соціальних дій і контактів [1, с. 466].

Хоча деякі фундаментальні питання до сих пір залишаються невирішеними в науковій літературі. Це, зокрема, структура соціального інтелекту педагога, характеристика його підструктурних складових та функцій тощо. **Метою** нашої статті є:

1. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

2. Описати можливості та результати використання вербальних вимірювальних процедур для діагностики рівня розвитку соціального інтелекту педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить аналіз наукової літератури до розуміння соціального інтелекту, таке поняття ще не має чітко окресленого визначення. Різноманітні наукові підходи до визначення соціального інтелекту відображають неоднозначність його характеристик. У той же час, у дефініціях «соціального інтелекту» можна виділити ряд спільних моментів.

По-перше, у більшості визначень соціальний інтелект тлумачиться як здатність, отже, він пов'язаний із певною пізнавальною діяльністю, яку виконує особистість [6; 11; 14]. По-друге, ці здатності спрямовані на організацію ефективної міжособистісної взаємодії з іншими людьми [3; 8]. По-третє, основним критерієм наявності чи відсутності здатності до розв'язання завдань із метою встановлення ефективних міжособистісних стосунків є адекватність інтерпретації, точність розуміння, прогнозування поведінки партнера по взаємодії [1; 7]. По-четверте, у якому б контексті, парадигмальному просторі тощо не розглядали б соціальний інтелект, його описують як складне особистісне новоутворення, що складається з великої кількості здатностей [13; 15].

Більшість авторів серед функцій соціального інтелекту виділяють адекватність відображення ситуації міжособистісної взаємодії і партнера із спілкування (його особистісних властивостей, вербальних і невербальних реакцій); можливість самопізнання, саморозвитку і самонавчання; прогнозування логіки розвитку кому-

нікативних ситуацій і поведінки партнера; збільшення чутливості до партнерів, формування здатності проаналізувати ситуацію соціальної взаємодії з боку комунікативного партнера [1; 3; 8; 11-13]. Всі перераховані характеристики сприяють адаптації людини до комунікації зокрема та соціальної взаємодії загалом.

На наш погляд, соціальний інтелект є складним особистісним новоутворенням, що вміщує різні здатності, які у своїй сукупності спрямовані на пізнання поведінки людей у процесі міжособистісної взаємодії. Виходячи з аналізу проведених досліджень, ми можемо стверджувати, що останніми роками вчені дотримувалися думки, що соціальний інтелект є досить чіткою, узгодженою сукупністю ментальних здатностей, спрямованих на аналіз соціальної інформації; здатностей, які фундаментально відрізняються від тих, що покладені, зокрема, в основу більшою мірою «формального» мислення, тобто таких здатностей, які легко можна перевірити за допомогою тестів на визначення рівня розвитку «академічного» інтелекту.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що соціальний інтелект є самостійним новоутворенням у структурі IQ особистості і визначаємо його як інтегративну здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей. Мудрість особистості ми вважаємо своєрідною метакогніцією, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблеми соціального інтелекту свідчить про те, що соціальний інтелект є відносно новим поняттям у психології, яке знаходиться у процесі наукового обґрунтування, уточнення та емпіричної перевірки. Визначаючи структуру соціального інтелекту, дослідники наголошують на його зв'язку з пізнанням соціальних об'єктів і ситуацій, а також на зв'язку з розумінням процесів міжособистісної взаємодії. У першому випадку для визначення соціального інтелекту використовують поняття «інтелектуальні здатності», пов'язане з пізнанням індивідом суто конативної (поведінкової) інформації. У другому випадку соціальний інтелект визначають через систему когнітивних властивостей особистості, від яких залежить ефективність міжособистісної взаємодії. Аналіз структури соціального інтелекту і його функцій, що розглядають у психологічних дослідженнях, дає підстави стверджувати, що він пов'язаний, насамперед, із розумінням ситуації міжособистісної взаємодії. Так,

соціальний інтелект є відносно незалежною інтегральною здатністю людини, яка формується у процесі його діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій і дозволяє йому успішно розв'язувати завдання та задачі міжособистісної взаємодії.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* містить сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (ця функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням комунікативного партнера); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. Своєю чергою макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смисловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т. д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і

навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

*Мнемічна складова соціального інтелекту* педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у цьому випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

*Емпатійна складова соціального інтелекту* більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є в індивіда в плані використання механізмів антиципації в розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Дослідження соціального інтелекту періодично «випадало» із сфери інтересів дослідників. Такий стан речей великою мірою зумовлювався невдачами навіть у разі виконання спроб визначити особливості соціального інтелекту, показати відмінності соціального інтелекту від академічного або абстрактного. Труднощі, з якими мали справу науковці, швидше за все, пояснюються особливістю психологічних підходів, які переважно фіксують увагу або на когнітивних, або на процесуальних аспектах соціального інтелекту. Також слід зауважити, що емпіричні дослідження соціального інтелекту, проведені в зарубіжній психології, були організовані, передусім, у парадигмі психометричного наукового підходу (не дивлячись на те, що наукові напрацювання є досить виваженими і в межах інших теоретичних підходів), тому в нашій статті опишемо результати саме цих експериментальних досліджень.

Деякі дослідники, зокрема Р. Л. Торндайк [15, с. 231], визнали багатовимірну природу соціального інтелекту. Однак в емпіричних дослідженнях соціального інтелекту увага, насамперед, приділялася когнітивним аспектам соціального інтелекту, таким,



зокрема, як соціальне сприймання [9, с. 218]. Для того, щоб визначити інші когнітивні характеристики соціального інтелекту, вчені покладалися, як правило, на результати вербальних вимірювальних процедур. Оцінка ж конативних аспектів індивідів, пов'язаних із соціальним інтелектом, також здійснювалася із використанням вербальних психодіагностичних методів (наприклад, самозвіту).

Такі науковці, як М. Е. Форд та М. С. Тісак [5, с. 197] зазначали, що для опису та характеристики соціального інтелекту в науковій літературі, як правило, використовується один із трьох критеріїв:

1) здатність до декодування соціальної інформації – починаючи від навичок розпізнавання невербальних стимулів до формулювання дотичних до ситуації, морально-етичних соціальних суджень (в цьому випадку в основному застосовуються ілюстративні конструкти: виконання певної соціальної ролі, здатність до сприймання та розуміння іншої людини, виконання соціального інсайту, міжособистісної обізнаності і т. д.);

2) ефективність або адаптивність соціальної поведінки (ілюстративні суб'єкт-суб'єктні конструкти є, так би мовити, поведінковими результатами, для експлікації яких потрібні, передусім, соціально-когнітивні навички);

3) будь-яка соціальна навичка, яку можна виміряти.

Такі критерії знайшли своє відображення в способах, які застосовуються щодо вимірювання соціального інтелекту: когнітивно-вербальних, поведінкових і невербальних тощо.

Опишемо когнітивно-вербальні способи оцінки соціального інтелекту. Діагностика соціального інтелекту здійснюється, як правило, за допомогою традиційних тестових методик, які також визначають загальний інтелектуальний рівень особистості (IQ). Однак також використовують і додаткові методи, які допомагають виявити індивідуальні особливості соціального інтелекту. Одним із перших і найвідоміших тестів для визначення рівня розвитку соціального інтелекту індивіда був тест, розроблений Джорджем Вашингтоном (GWSIT) [7; 12; 13]. Він складається з ряду підтестів, які оцінюють прийняття людиною критичних рішень у соціальних ситуаціях взаємодії, визначають психічний стан людини після виконання тестових завдань, оцінюють ступінь запам'ятовування імен та осіб, поведінку індивіда та почуття гумору тощо [14; 15].

Спираючись на модель інтелекту Дж. Гілфорда, О'Салліван, Дж. Гілфорд і Д. Х. Дей [4; 6; 13] розробили тестову методику



для визначення рівня розвитку соціального інтелекту. Ці тести використовували з метою визначення ефективності пізнавальної в поведінкової діяльності людей, яку вчені визначали як здатність до критичної оцінки подій та ситуацій. Тести виявляли здатність особистості розпізнавати зовнішні соціальні сигнали, включаючи вираз обличчя, зміну інтонації, поставу, міміку і жести. Обстеживши триста шість студентів вищої школи, О'Салліван і його колеги довели, що дані, які визначають рівень розвитку соціального інтелекту, суттєво відрізняються від оцінки, що відповідає рівню абстрактних когнітивних здібностей. Однак на етапі проведення додаткових емпіричних досліджень були отримані зовсім протилежні результати [14].

Подібні експерименти були проведені групою вчених на чолі з Х. Г. Смітом [14]. Дослідники застосували різні методи для визначення рівня розвитку соціального інтелекту та різні способи оцінки рівня академічного інтелекту індивіда (у якості респондентів в експерименті брали участь студенти). Рівень розвитку академічного інтелекту визначали за шкалою життєвого досвіду, запропонованою Інститутом Шиплі-Хартфорда [11]. При цьому оцінювали вербальні та абстрактні тлумачення, а також субшкалу словникового обсягу – WAIS-R [11]. Оцінка рівня розвитку соціального інтелекту передбачала проведення діагностики за чотирма тестами вимірювання соціального інтелекту та проведення факторного аналізу для оцінки результатів дослідниками [6; 13]; оцінка соціальних навичок (емоційна експресія, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна експресія, соціальний контроль тощо); тест із метою оцінювання імпліцитних етичних навичок, коли оцінюється адекватність поведінки особистості в соціальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Так, Х. Г. Сміт і його колеги виявили позитивну кореляцію в даних, що демонструють рівень розвитку академічного та соціального інтелекту індивідів. У результаті застосування процедури факторного аналізу виникло припущення щодо наявності двох факторів. Один із них був визначений як «Інтелект абстрактних міркувань»; другий був названий «Вербальним інтелектом». Результати, отримані в цих дослідженнях, дозволяють припустити, що академічний і соціальний інтелект – дещо подібні за багатьма характеристиками. У той же час дослідники виявили конвергентну валідність показників соціаль-

ного інтелекту, що відбиває складність такого конструкту і різні способи його вивчення, описані в науковій літературі [14].

Подібні результати щодо використання методів вимірювання соціального інтелекту були отримані М. Б. Карнесом та Д. К. Кітінгом [8; 9]. Зокрема, М. Б. Карнес використовував розроблений ним «Тест соціальної інтуїції» [8], сутність завдань якого полягає в такому: людину просять оцінити проблемні ситуації й обрати найкращі, на його погляд, із чотирьох альтернативних описів кожної ситуації. В експериментах М. Б. Карнеса також використано «Тест визначення результату», в основу якого покладено теорію морального розвитку Л. Кольберга. В якості критеріїв оцінки М. Б. Карнес застосував індекс соціальної зрілості, заснований на самооцінці ефективності виконання індивідом соціальних дій.

Проте вченим не було виявлено позитивну кореляцію між оцінками соціального інтелекту. Результати факторного аналізу підтвердили, що рівень розвитку соціального інтелекту за суттєвими характеристиками відрізняється від рівня розвитку академічного інтелекту. Всі вимірювання, які були зроблені М. Б. Карнесом та Х. Г. Смітом, орієнтовані на вербальний принцип оцінки соціального інтелекту. Останнє зумовило неможливість визначити різницю між рівнями розвитку абстрактного і соціального інтелекту.

З метою вимірювання рівня розвитку соціального інтелекту особистості нерідко використовуються поведінкові підходи. Останнє було зумовлено тим, що результатом невдалої спроби встановити відмінності між соціальним і академічним інтелектом індивіда стало повернення багатьох вчених до визначення Р. Торндайка [15], який проаналізував як когнітивні, так і поведінкові особливості соціального інтелекту. З метою актуалізації поведінкових підходів у вимірюванні соціального інтелекту особистості О'Салліван і його колеги [13] розробили додаткові тести, які базуються на моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда [6]. Ці тести визначають, насамперед, поведінкові, а не когнітивні здатності особистості й оцінюють соціальний інтелект як здатність спілкуватися з людьми. Вченими було протестовано 252 студентів вищої школи. В результаті здійсненого компонентного аналізу вчені ідентифікували чинники, які були проінтерпретовані як розвиток дивергентних здібностей, і виявили, що ці чинники не залежать від проявів пізнавальних здібностей індивіда у його поведінці.

Дослідження М. Е. Форда і М. С. Тісака [5] також були спрямовані на визначення характеристик конативної складової соціального інтелекту, яка відрізняє його від академічного. У дослідження цих вчених було залучено більше 600 студентів вищої школи, у яких вимірювався рівень розвитку соціального інтелекту, а також самооцінка, соціальна компетентність, оцінка студентів із боку однолітків та вчителів тощо. У дослідженнях М. Е. Форда і М. С. Тісака також було використано тест Х. Хогана [10, с. 62-67], що визначає рівень емпатії особистості, а також рівень розвитку соціальних здатностей, вербальних та математичних здібностей тощо. Вимірювання академічного та соціального інтелекту були зорієнтовані на виявлення рівня значущості окремих факторів. У результаті проведення емпіричних досліджень М. Е. Форд і М. С. Тісак [5] зробили статистично значущий висновок, що оцінку соціальної компетентності та рівень емпатії особистості набагато легше діагностувати у процесі проведення бесіди з респондентами, ніж під час тестування вербальних і математичних здібностей. Так, М. Е. Форд і М. С. Тісак [5, с. 197] припустили, що різниця між їх висновками і результатами досліджень, проведених Д. К. Кітінгом [9], має місце в результаті того, що вони оцінювали, передусім, конативну, а не когнітивну складову соціального інтелекту.

У власних емпіричних дослідженнях із метою визначення рівня розвитку соціального інтелекту П. Б. Балтес [2, с. 616] застосовував авторський «Тест критичної оцінки ситуативної поведінки», а також «Тест визначення рівня розвитку міжособистісної компетентності». Використавши процедуру факторного аналізу, вчений підтвердив припущення щодо зближення або розрізнення конвергентної або дискримінантної валідності результатів, отриманої під час вимірювання соціального інтелекту та IQ особистості. Отже, П. Б. Балтес зробив висновок, що конативна складова соціального інтелекту буде більш очевидною в показниках за тестами академічного інтелекту, ніж за умов оцінки вербальної складової соціального інтелекту.

У дослідженнях Л. Т. Брауна та Р. Г. Ентоні [3] доведено, що моделі соціального та академічного інтелекту досить різні, але потенційно взаємопов'язані одна з одною. В емпіричних дослідженнях Л. Т. Браун та Р. Г. Ентоні проаналізовано самооцінку та експертну оцінку студентів, на основі якої було зроблено ви-

сновки щодо особистісних та поведінкових параметрів соціального інтелекту. За допомогою кластерного аналізу вчені визначили, що у структурі соціального інтелекту старшокласників можна виокремити три базові складові: академічний компонент, компонент зовнішньої оцінки і компонент самооцінки. При цьому дослідники дійшли висновку, що рівень розвитку соціального інтелекту може й не залежати від рівня розвитку академічного компоненту. До того ж, розуміння особливостей побудови соціального інтелекту значно відрізняється від власне оцінки соціальних навичок. Вчені також виявили, що найкращі результати метод обчислення середнього балу мав у випадку аналізу результатів за самооцінкою та за експертною оцінкою поведінкових аспектів соціального інтелекту, які припускають взаємозв'язок соціальних навичок і поведінки дитини в школі [3, с. 76].

**Висновки і подальші перспективи досліджень.** Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – і простір суб'єктивних психо-семантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують усілякі складові життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою щодо різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики щодо стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту

людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з цієї проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і загалом про правомірність виділення останнього у структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

### Література:

1. Куницына В. Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / Валентина Николаевна Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
2. Baltes P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology [Text] / P. B. Baltes. – 1987. – Vol. 23. – P. 611-626.
3. Brown L. T. Continuing the search for social intelligence. Personality and Individual Differences [Text] / L. T. Brown, R. G. Anthony. – 1990. – 470 p.
4. Day D. H. Infant perception of the invariant size of approaching and receding objects [Text] / D. H. Day // Developmental Psychology. – 1981. – 306 p.
5. Ford M. E. A further search for social intelligence [Text] / M. E. Ford, M. S. Tisak // Journal of Educational Psychology. – Vol. 75. – 1983. – P. 196-206.
6. Guilford J. P. The nature of human intelligence [Text] / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
7. Hendricks M. Measuring creative social intelligence [Text] / M. Hendricks, J. P. Guilford, R. Hoepfner // Report from the psychological laboratory. – Los Angeles : University of Southern California, 1969. – 177 p.

8. Karnes M. B. The underserved: Our young gifted children [Text] / M. B. Karnes. – N.-Y., 1986. – 303 p.
9. Keating D. K. A search for social intelligence [Text] / David K. Keating // *Journal of Educational Psychology*. – Vol. 70. – 1978. – P. 218-233.
10. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] / D. A. Kenny // *Annu. Rev. Psychol.* – 1996. – Vol. 47. – P. 59-86.
11. Levin K. Field theory and social science [Text] / Kurt Zadek Levin. – N.-Y., 1964. – 458 p.
12. Mussen P. H. Child development and personality [Text] / P. H. Mussen, J. J. Conder. – N.-Y., 1985. – 188 p.
13. O' Sullivan M. Les tests d intelligence sociale [Text] / M. O' Sullivan, J. P. Guilford // *Editions du Centre de psychoiogie appliquee*. – Paris, 1977. – 467 p.
14. Smith H. G. Sensitivity Training [Text] / H. G. Smith. – N.-Y., 1970. – 291 p.
15. Thorndike R. L. Intelligence and its uses [Text] / Robert Ladd Thorndike // *Harper's Magazine*. – 1920. – P. 227-235.